Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8170293
Centre d'intérêt: 72

Riefec (Projet).

Consolidation des acquis en français écrit : [suggestions méthodologiques / Riefec] ; Georges Beaulieu, Jean-Paul Bourgeau, Michel Paquin. -- [Québec] : Direction générale de l'enseignement collégial, s.l. 1978.
100 p. ; 28 cm.

Titre de la couv.: Consolidation des acquis en français écrit au collégial. Bibliographie: p. 94-100. Notes (part. bibliographiques) au bas des p. Code: 15-3097.

Cote Dewey: 440.711'714/R554c Cote LC: PC/2068/.C38

Descripteur(s): *Didactique du français *Langue écrite *Enseignement correctif *Matériel didactique *Collégial (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Riefec (Projet)

Ce document de la série "Consolidation des acquis en français au niveau collégial" consiste en un guide méthodologique destiné à familiariser l'enseignant avec la démarche pédagogique élaborée, dans le cadre du projet RIEFEC, pour l'enseignement du français correctif.

Une première partie expose quelques aspects théoriques et pratiques de la pédagogie corrective. La seconde présente le cours: démarches et outils essentiels à la consolidation des acquis, principes pédagogiques directeurs, changements provoqués par cette approche. Une dernière partie décrit sommairement quelques projets d'activités d'apprentissage. Les grilles du profil de l'étudiant, d'évaluation de l'entrevue, de correction et de relecture ainsi que la fiche d'observation et d'analyse des erreurs sont reproduites en annexe.

Type de document: d
Financement: Bénéficiaire - Collèges Bois-de-Boulogne et Lionel-Groulx
Organisme(s) source(s) - MEQ - DGEC
Programme(s) de subvention - PROSIP
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8170293

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale de l'enseignement collégial

CONSOLIDATION des acquis en français écrit au collégial

SUGGESTIONS MÉTHODOLOGIQUES

15-3097

RIEFEC RECHERCHE INNOVATION EXPÉRIMENTATION EN FRANÇAIS ÉCRIT AU COLLÉGIAL
GEORGES BEAULIEU JEAN-PAUL BOURGEAU MICHEL PAQUIN

COLLÈGES BOIS-DE-BOULOGNE ET LIONEL GROULX

E D U Q 8170293

GEORGES BEAULIEU

JEAN-PAUL BOURGEAU

MICHEL PAQUIN

CONSOLIDATION DES ACQUIS EN FRANÇAIS ÉCRIT

MAI 1978

Cette brochure fait partie des travaux du groupe RIEFEC, réalisés dans le cadre du programme de subventions à l'innovation pédagogique du ministère de l'Education (DGEC).

Dépôt légal - bibliothèque nationale du Québec,
4e trimestre 1978

PLAN DU GUIDE

LA PRÉSENTATION GÉNÉRALE

PREMIÈRE PARTIE

LA PROBLÉMATIQUE: quelques aspects théoriques et pratiques de la pédagogie corrective appliquée à l'enseignement du français

1,1 - L'introduction

1,2 - Le modèle pédagogique proposé

1,3 - La notion de pédagogie corrective

1,3,1 - Une performance minimale en français écrit

1,3,2 - La nécessité d'assumer un cheminement personnel

1,3,3 - Le passage d'une motivation externe à une motivation interne

1,3,3,1 - L'acquisition d'un sentiment de compétence

1,3,3,2 - La mise en train d'une démarche personnalisée

1,3,3,3 - Une certaine façon d'aborder l'erreur

1,3,3,4 - Une intervention située dans le cadre général de la communication écrite

1,3,4 - Une pédagogie corrective qui tient compte du processus de la communication écrite

1,3,5 - Un choix d'orientation: la phrase ou le discours?

DEUXIÈME PARTIE

UNE INTERVENTION PÉDAGOGIQUE VISANT À LA CONSOLIDATION DES ACQUIS EN FRANÇAIS ÉCRIT

2,1 - L'introduction

2,2 - Les démarches et les outils didactiques essentiels aux divers cheminements pédagogiques d'un cours qui vise à la consolidation des acquis en françait écrit et qui exploite une pédagogie corrective

2,2,1 - Quelques caractéristiques du cadre d'exploitation des outils et des démarches

2,2,1,1 - Les attitudes à éviter

2,2,1,2 - Un cours-contrat à durée variable

2,2,1,2,1 - Associer l'étudiant au choix des objectifs et des scénarios d'apprentissage

2,2,1,2,2 - Individualiser le contenu

2,2,1,2,3 - Respecter le rythme personnel d'apprentissage

2,2,1,2,4 - Valoriser une évaluation formative

2,2,2 - Les cheminements d'apprentissage propres à la pédagogie corrective

2,2,2,1 - Le travail individuel

2,2,2,2 - Le travail en groupe restreint

2,2,2,3 - Le tutorat

2,2,2,3,1 Le scénario des rencontres

2,2,2,3,2 Les outils qui peuvent être utilisés

2,2,2,4 - Le jumelage à un pair

2,2,2,5 - L'exposé magistral

2,2,3 - Les démarches et outils essentiels à la consolidation des acquis en français écrit

2,2,3,1 - Les hypothèses de travail

2,2,3,2 - Les démarches et outils didactiques

2,2,3,2,1 - La présentation générale

2,2,3,2,2 - Le diagnostic

2,2,3,2,3 - Le corpus et la fiche d'observation et d'analyse

2,2,3,2,4 - La grille de relecture et la technique de relecture

2,2,3,2,5 - Les exercices d'entraînement à la correction de textes et à l'autodiagnostic

2,3 - Réflexions sur les principes directeurs de cette pratique pédagogique

2,3,1 - L'activité d'apprentissage doit viser à l'efficacité

2,3,2 - L'activité d'apprentissage doit tirer parti des ressources de l'étudiant et de son milieu

2,3,3 - Une démarche d'apprentissage active et méthodique

2,3,3,1 - Faire appel à la démarche d'analyse propre à la méthode expérimentale

2,3,3,2 - Entraîner l'étudiant à enseigner

2,3,3,3 - Mettre l'accent sur la responsabilité personnelle

2,3,3,4 - Proposer un défi personnel

2,3,3,5 - Promouvoir l'organisation personnelle et méthodique du travail par l'étudiant

2,3,3,6 - Tirer parti de la performance linguistique de l'étudiant dans son discours oral. Effectuer le passage au code écrit en exploitant les ressources de l'oral

2,4 - Les changements provoqués par cette approche pédagogique

2,4,1 - Les changements pour le professeur

2,4,2 - Les changements pour l'étudiant

2,4,3 - Les changements pour l'administrateur

TROISIÈME PARTIE

LES AUTRES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

3,1 - L'introduction

3,2 - Les projets réalisables dans le cadre d'un cours de français

3,2,1 - Le travail en atelier composé de participants et d'observateurs de la procédure

3,2,2 - L'enquête linguistique: une typologie des discours écrits

3,2,3 - L'établissement d'un corpus de textes écrits devant renforcer l'apprentissage de certaines tournures difficiles (rectifier les comportements syntagmatiques déviants)

3,3 - Les projets d'activités parascolaires

3,3,1 - Un atelier de dépannage pour étudiants en difficulté

3,3,2 - Un service de précorrection

QUATRIÈME PARTIE

LES ANNEXES

A - Grille de correction

B - Grille d'évaluation de l'entrevue

C - Grille du profil de l'étudiant

D - Fiche d'observation et d'analyse des erreurs

E - Grille de relecture

LA PRÉSENTATION GÉNÉRALE

LA PRÉSENTATION GÉNÉRALE

L'équipe RIEFEC a ressenti le besoin de présenter en plus d'un matériel didactique - objet premier de son projet - un guide méthodologique. L'idée de ce guide s'est imposée à la suite de nombreuses rencontres qui lui ont mieux fait saisir le fait que, à priori, toute pratique corrective était perçue, la plupart du temps, selon un cadre de référence fait de stéréotypes. C'est pourquoi nous avons cru utile de formuler le contenu de notre démarche et de décrire de façon précise les scénarios et les instruments pédagogiques utilisés.

Ce guide comprend trois grandes parties:

1- La problématique;

2- Les démarches et les outils didactiques essentiels à la consolidation des acquis linguistiques;

3- Les autres activités d'apprentissage.

PREMIÈRE PARTIE

LA PROBLÉMATIQUE

QUELQUES ASPECTS THÉORIQUES ET PRATIQUES
DE LA PÉDAGOGIE CORRECTIVE
APPLIQUÉE À L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

PREMIÈRE PARTIE

LA PROBLÉMATIQUE

QUELQUES ASPECTS THÉORIQUES ET PRATIQUES DE LA PÉDAGOGIE CORRECTIVE APPLIQUÉE À L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

1.1 - L'INTRODUCTION

Nous avons délibérément limité la première de ces parties aux points jugés importants pour la compréhension de l'esprit qui gouverne les interventions correctives que nous proposons. Ce désir de réduire aux éléments essentiels les commentaires théoriques n'a pas pour but d'esquiver les débats, mais d'offrir un instrument de travail pratique et adapté aux attentes des praticiens de la pédagogie corrective. Nous ne nous sentons investis d'aucune mission; nous voulons seulement présenter à ceux qui, après une analyse de la situation, en sont venus à la conclusion qu'une intervention visant à la consolidation des acquis linguistiques était provisoirement nécessaire, des techniques et des moyens qui offrent l'avantage d'être simples et, nous l'espérons, efficaces.

1,2 - LE MODÈLE PÉDAGOGIQUE PROPOSÉ

La méthode pédagogique que nous avons adoptée et que nous vous proposons est à mi-chemin entre, d'une part, un modèle de type transmissif par lequel se transmettent des savoirs (théoriques ou pratiques) et des normes et, d'autre part, un modèle de type incitatif cherchant à donner aux savoirs et aux normes une orientation personnelle basée sur une appropriation active des composantes précédemment énumérées. Elle fait appel à une pédagogie corrective individualisée axée non sur des interventions ponctuelles, mais sur une approche globale de la communication écrite.

1,3 - LA NOTION DE PÉDAGOGIE CORRECTIVE

La notion de pédagogie corrective est empruntée à Anna Bonboir qui l'a développée dans deux ouvrages: *La pédagogie corrective* et *Une pédagogie pour demain*. La pédagogie corrective veut fournir à l'étudiant *le minimum sans lequel adaptation et progrès seraient de vains mots* (1); elle se présente comme "le code de l'action susceptible d'amener le sujet

---

1) Anna Bonboir, *La pédagogie corrective*: "Le minimum sans lequel, dans un quelconque secteur, et à un niveau déterminé, le sujet ne peut s'adapter de façon continue fournit la mesure de la pédagogie corrective".

humain engagé dans un acte d'apprentissage spécifique au résultat que vise cet acte" (1). Il s'agit essentiellement de modifier soit un facteur négatif, soit un événement accidentel ayant perturbé l'apprentissage antérieur. Elle vise donc à combler, de façon dynamique, l'écart qui existe entre le comportement réel de l'étudiant qui arrive au collégial et le comportement qu'on serait raisonnablement en mesure d'attendre de lui.

1.3.1 - Une performance minimale en français écrit

La question qui surgit immédiatement à l'esprit est la suivante: quel est, en français écrit, le comportement qu'on serait "raisonnablement en mesure d'attendre" de l'étudiant de première année de niveau collégial? La réponse peut soulever un débat de fond fort important. En effet, placée sous l'angle de la qualité de l'information écrite, elle soulève toute la problématique des fonctions langagières et des manifestations formelles de l'utilisation de la langue. Or, il faut au pédagogue des points de référence précis. Aussi, même si nous pensons que le nombre d'erreurs commises dans un texte n'est pas nécessairement significatif de la qualité de l'information livrée, nous croyons

---

1) Anna Bonboir, *Ibidem*.

qu'il s'agit là d'un point de repère utile pour identifier les étudiants qui manifestent des carences importantes en français écrit et d'un point de comparaison qui permet de situer une performance minimale facilement quantifiable. On peut se référer aux renseignements livrés par le groupe EFEC [1] pour établir une performance minimale. Les étudiants ont fait, dans un texte de 250 mots (2 pages), une moyenne de 13,2 erreurs, ce qui signifie une erreur tous les 19 mots. Cette performance moyenne permet de définir par comparaison une population faible d'étudiants qui auraient tout avantage à suivre un cours visant à la consolidation des acquis en français écrit. Notre expérience permet d'affirmer que les étudiants qui obtiennent vingt-cinq et moins de rang centile au TEFEC (étudiants admis en première année au collège) font en moyenne de trente à quarante erreurs dans un texte de deux pages. Une intervention auprès de ce groupe d'étudiants, afin de lui permettre d'atteindre la performance moyenne des étudiants de niveau collégial, nous apparaît nécessaire.

Ce point de référence établi, il faut bien constater que le fait de cerner une déficience commune au groupe n'est qu'un point de départ pour amorcer une pédagogie corrective, car la difficulté est toujours éprouvée de façon individuelle. Aussi doit-on établir, pour chaque étu-

---

1) G. Bibeau, L. Doucet, J.-C. Poirier et M. Vermette, *Enquête sur le français écrit dans les cégeps*. Cégep de Maisonneuve, mars 1975, 168 p.

diant d'un groupe, un diagnostic de ses difficultés et de ses atouts et, pour chaque groupe, un tableau des difficultés communes. Cette étape franchie, c'est à l'étudiant de faire le premier pas d'un cheminement personnel qu'il devra assumer.

1,3,2 - La nécessité d'assumer un cheminement personnel

La pédagogie corrective doit mettre l'étudiant en situation d'autonomie et l'amener à prendre en main son propre apprentissage. Cela pose cependant un problème important. Il ne faut pas oublier que nous nous adressons à une population qui a terminé onze ou douze ans d'enseignement de la langue maternelle et qui a vécu de nombreuses situations d'échec. Nous ne pouvons donc pas, à priori, espérer de tous ces étudiants une motivation personnelle. Aussi, faut-il le plus souvent partir d'un comportement de dépendance où l'étudiant agit à partir de contraintes extérieures. Cependant, à certaines conditions, nous pouvons espérer rapidement transformer cette attitude en un comportement autonome où l'étudiant voudra parfaire sa maîtrise de la communication écrite par intérêt personnel.

1,3,3 - Le passage d'une motivation externe à une motivation interne

Les principales conditions de ce changement d'attitude sont l'acquisition rapide d'un sentiment minimal de compétence (acquisition reliée à l'efficacité de la méthodologie employée), la mise en train d'une démarche personnalisée basée sur l'autonomie, une certaine façon d'aborder l'erreur commise et l'insertion de l'intervention corrective dans le contexte de la communication écrite.

1,3,3,1 - L'acquisition du sentiment de compétence

Si l'objectif du cours se traduit par un comportement observable et quantifiable, l'étudiant pourra saisir très rapidement les progrès effectués. Et s'il perçoit une amélioration significative de sa performance dans la première partie du cours, il a de bonnes chances de s'engager à fond dans une démarche d'apprentissage dynamique et personnelle.

1,3,3,2 - La mise en train d'une démarche personnalisée

S'il en est ainsi, le problème de l'étudiant ne sera plus saisi de façon extérieure, les carences de son expression écrite seront vécues comme une dimension interne d'un vouloir communiquer perfectible. Ainsi s'amorcera, par l'utilisation personnelle des ressources mises à sa disposition, un comportement autonome qui aura plus de chances de se traduire par des habitudes et par des comportements stables.

1,3,3,3 - Une certaine façon d'aborder l'erreur

Il est cependant évident que ce passage d'une motivation extérieure à une motivation intérieure ne pourra se faire que dans un climat où le discours de l'étudiant, même très carencé, sera respecté; climat où les lacunes de l'expression écrite ne seront pas considérées comme le fruit d'une activité inintelligente, mais comme "les jalons ou les étapes qui conduisent à l'intégration de données nouvelles". L'erreur est partie intégrante de toute démarche d'apprentissage. C'est une "réponse inadéquate mais non aberrante" (1). En effet, l'erreur correspond souvent à une certaine logique que l'on ne peut ignorer. Elle "montre la

---

1) *Cahiers pédagogiques, 1977*

présence active de l'intelligence, car (elle) se construit. Sa formation (...) est une structuration qui n'atteint pas le but assigné" (1). Elle est donc inhérente à toute stratégie d'apprentissage. C'est le "moyen qui permet à qui apprend de tester ses hypothèses sur le système de la langue qu'il apprend" (2). L'étudiant qui constate que ses erreurs ne connotent pas un jugement de valeur sur sa personne sera plus disposé à les considérer comme un sujet d'analyse que comme un point névralgique dont il faut le moins possible parler. L'attitude du professeur de français et la façon dont l'étudiant la saisit sont des composantes essentielles d'un engagement personnel de l'étudiant dans un processus autonome d'apprentissage. Il y a donc, entre le jansénisme linguistique qui considère l'erreur comme une *faute* et la négation de l'erreur, un juste milieu à trouver, un moyen terme qui réconcilie l'exigence et la tolérance: "Nous (de l'A.Q.P.F.) souhaitons, depuis longtemps, que le professeur de français enseigne la tolérance, à l'égard de soi et à l'égard des autres, ce qui n'a rien de contradictoire avec l'intention d'être exigeant, pour soi et pour les autres. La tolérance, c'est le regard d'amitié dont on suit nos efforts et les efforts des autres pour atteindre l'idéal, malgré les chutes, les ratés, les gestes manqués, en somme, nos misères humaines" (3).

---

1) *Cahiers pédagogiques, 1977.*

2) P. Corder, *The Significance of Learner's Errors.*

3) J.-C. Corbeil, *Québec français*, no 28, décembre 1977.

1,3,3,4 - Une intervention située dans le cadre général de la communication écrite

Cette importance accordée à l'erreur ne doit cependant pas mener à des interventions purement ponctuelles dégagées d'un cadre réel de communication écrite. Toute action corrective doit intervenir, et c'est là un des éléments clefs du passage d'une motivation externe à une motivation interne, en situation concrète de communication. Ce qui est fondamental, c'est l'amélioration de la compétence à communiquer et non la correction ponctuelle de quelques erreurs. Cela pos bien sûr, le problème du niveau le plus adéquat d'intervention: la phrase ou le discours. Nous reviendrons plus loin sur cet aspect de la problématique qui impose des choix. Notons, pour l'instant, que nous croyons que des interventions ponctuelles, au niveau de la phrase, situées dans le cadre de la communication écrite concrète ont de bonnes chances d'amener l'étudiant à valoriser son désir de communiquer et à vouloir affiner le maniement de l'instrument dont il se sert. Ce premier pas permettra des interventions ultérieures plus riches et plus structurées au niveau du discours.

1.3.4 - Une pédagogie corrective qui tient compte du processus de la communication écrite

Un problème se pose: comment établir un lien qui ne soit pas artificiel entre l'intervention ponctuelle au niveau de la phrase et le processus de la communication écrite? Nous avons tenté de le résoudre en basant toutes les interventions correctives sur le texte même de l'étudiant. L'étudiant produit des textes (libres et imposés) qui sont corrigés grâce à une grille de correction standardisée (Annexe 1) et le professeur établit un diagnostic de ses atouts et de ses faiblesses. Par la suite, il délimite à l'étudiant un contenu à sa mesure; nous reviendrons sur ce point.

Ce qu'il nous faut maintenant mettre en relief, c'est le fait que l'étudiant qui écrit est engagé dans un processus de communication qui n'est qu'un des aspects de sa capacité de communiquer. Dans cette perspective, une intervention pour améliorer le français écrit ne peut ignorer la situation spécifique dans laquelle se trouve l'étudiant ni les composantes qui entrent en jeu dans cette situation. Il importe en réalité que chacune des composantes (émetteur, récepteur, code, message, contact, contexte) qui entrent dans le processus de communication soit, à divers titres, prise en considération dans les interventions pédagogiques qui visent à améliorer le français écrit des étudiants. Quand le

processus de communication se met en branle, le code ne prend sens qu'en fonction de l'émetteur et du récepteur qui l'utilisent pour constituer ou décoder un message. Dans le processus de communication que l'étudiant amorce lorsqu'il écrit ou qu'il lit, le code ne peut être isolé des rapports nécessaires qu'il entretient avec l'émetteur ou avec le récepteur, avec le message et avec le contexte de la communication.

Le problème du français écrit c'est, entre autres, dans le processus de la communication, le problème de l'utilisation et de l'importance du code grammatical et orthographique dans l'émission des messages, le problème de la congruence entre les messages émis et les besoins et les circonstances de la communication, ce que d'aucuns appellent "la grammaire des variétés de la langue" (1), le problème de la langue comme "princi, ium de la connaissance et comme instrument d'organisation, de description, d'analyse et de communi-

---

1) Pérez, *Les courants contemporains de l'enseignement des langues*. Cf. aussi G. Bibeau et M. Gagné, *Les fonctions langagières et l'enseignement de la langue maternelle*: "Toutes les formes d'utilisation de la langue sont bonnes en soi, mais elles ne sont pas bonnes n'importe où et n'importe quand". *Prospectives*, octobre 1976, p. 152.

cation" [1]. Ces perspectives globales doivent mener au choix précis des lieux et modes d'intervention. Il faut en effet pouvoir isoler des points sur lesquels nous voulons intervenir et pour lesquels nous avons des moyens efficaces d'intervention. La stratégie pédagogique mise au point par un professeur ne pourra tenir compte de toutes les possibilités d'intervention: selon l'analyse qu'il fera de la situation, il décidera de privilégier certains éléments du processus de la communication.

1,3,5 - Un choix d'orientation: le discours ou la phrase

On peut, en forçant un peu le trait, résumer ainsi les deux prin-

---

1) G. Bibeau et M. Gagné, *op. cit.*; cf. aussi E. Roulet: "Posséder une langue comme instrument de communication (ce n'est pas seulement) être capable de comprendre et de construire des phrases grammaticales... c'est savoir utiliser des phrases appropriées à un contexte linguistique et à un contexte situationnel donnés, ... ce n'est pas seulement être capable de transmettre des informations et de poser des questions sur l'Univers qui nous entoure... (mais aussi) établir un contact avec autrui, exprimer notre attitude à l'égard de notre interlocuteur ou d'un thème de la conversation ou faire agir l'autre... (c'est) aussi comprendre les principaux sous-codes (les différentes variétés de la langue en usage dans la communauté en question) et savoir les utiliser dans les situations appropriées".

cipales façons d'entrevoir le problème [1]. La première veut que les lacunes en français écrit proviennent avant tout d'un blocage psychologique face à l'écrit, voire même à la pensée. Les carences des étudiants se situent, selon cette optique, au niveau du discours. Ce sont les conditions préalables à l'expression qui sont mal assurées: les étudiants n'ont pas une perception suffisamment claire de ce qu'ils ont à dire, ils ne possèdent pas les cadres logiques nécessaires à un discours cohérent, ils sont emprisonnés dans une rhétorique traditionnelle et ils craignent de s'exprimer sur des questions qui, globalement, les impliquent. Aussi, l'accent doit-il être mis sur l'expression et la communication (exercice de logique, d'entraînement mental, etc.). Cependant, il est évident que ce mode d'intervention ne règle pas *ipso facto* les problèmes ponctuels au niveau de la phrase et qu'une deuxième phase doit être prévue qui aura pour but de résoudre ces problèmes [2].

---

1) Ces deux optiques sont d'ordre pédagogique. Nous n'avons nullement l'intention de réduire à cet ordre les diverses façons de saisir le problème. Les saisies socio-culturelles, socio-politiques et socio-économiques sont essentielles à une juste appréciation des données relatives à ce sujet. Cependant, si elles font partie de la problématique générale, si elles doivent être intégrées aux solutions pédagogiques, force nous est de reconnaître que là n'est pas le lieu privilégié d'intervention pour modifier les facteurs qui les sous-tendent.

2) Le lecteur intéressé à ce type d'expérience pourra lire: Dulong, J.-M. et L'Heureux, R., *Perfectionnement et correction de la langue maternelle* dans le cadre du cours d'essai (601-402). Cégep de Sainte-Foy, juin 1974.

La deuxième façon d'entrevoir le problème reconnaît le bien fondé de l'analyse de cette première optique. Mais elle affirme qu'on ne pourra, pour une population d'étudiants faibles, agir de façon efficace au niveau du discours que si on règle au préalable les problèmes spécifiques au niveau de la phrase. Ce premier travail devant revaloriser l'étudiant, raffermir sa confiance en ses possibilités et lui donner les instruments nécessaires pour amorcer une seconde phase qui, elle, se situe au niveau du discours.

Comme on le voit, selon la saisie qu'on a du problème, on amorcera la démarche corrective, soit par un entraînement à la communication, soit par une démarche corrective au niveau de la phrase [1]. Dans les deux cas cependant, il faudra prévoir une deuxième phase qui complétera le travail effectué au niveau de la phrase ou du discours.

---

1) Quand nous parlons d'intervention au niveau de la phrase, nous ne pensons nullement à une action ponctuelle dégagée de tout contexte réel de communication à partir de phrases présentées hors contexte. Il s'agit plutôt d'une intervention aux niveaux de l'orthographe d'usage, de l'orthographe flexionnelle, de la morphosyntaxe, de la ponctuation et du lexique plutôt qu'aux niveaux de l'organisation du texte, des cadres logiques employés, de la rhétorique en général, etc., mais qui prend comme point de départ le discours (libre et imposé) de l'étudiant en situation normale de communication écrite.

Une chose est cependant certaine: il faut que la démarche corrective s'inscrive dans un cadre correctif global. Celui que nous proposons offre un éventail de cheminements d'apprentissage possibles et intègre un ensemble d'instruments et de démarches qui permettront à l'étudiant d'entreprendre un travail de prise de conscience et d'analyse de ses erreurs et d'élaboration d'un matériel correctif personnel.

DEUXIÈME PARTIE

UNE INTERVENTION PÉDAGOGIQUE VISANT À LA CONSOLIDATION DES ACQUIS EN FRANÇAIS ÉCRIT

- LES DÉMARCHES ET OUTILS ESSENTIELS À LA CONSOLIDATION DES ACQUIS
- LES PRINCIPES PÉDAGOGIQUES DIRECTEURS DE CETTE APPROCHE
- LES CHANGEMENTS PROVOQUÉS PAR CETTE APPROCHE

DEUXIÈME PARTIE

UNE INTERVENTION PÉDAGOGIQUE VISANT À LA CONSOLIDATION DES ACQUIS EN FRANÇAIS ÉCRIT

- LES DÉMARCHES ET OUTILS ESSENTIELS À LA CONSOLIDATION DES ACQUIS
- LES PRINCIPES PÉDAGOGIQUES DIRECTEURS DE CETTE APPROCHE
- LES CHANGEMENTS PROVOQUÉS PAR CETTE APPROCHE

2,1 - L'INTRODUCTION

Pour la présentation de ce cours au lecteur, deux voies s'offraient à nous. La première consistait à présenter le substrat théorique spécifique de ce cours et, ensuite, d'en faire une description sommaire. Cette démarche offrait l'avantage d'une présentation logique plus ferme mais le désavantage d'engager le lecteur, avant même qu'il ait pris connaissance des grandes lignes de ce cours, dans une voie fort théorique pour laquelle il n'aurait aucune référence

pratique. La seconde voie consistait à décrire brièvement (avec la brièveté des professeurs de français!) les composantes du cours (cheminements d'apprentissage et outils didactiques) et à n'amorcer qu'ensuite la présentation des principes pédagogiques propres à cette intervention. Cette orientation avait l'avantage d'appuyer la discussion théorique sur des bases concrètes, mais le désavantage d'inverser l'ordre logique de présentation. Par souci de rendre plus accessible ce document, nous avons opté pour la seconde voie.

Nous allons donc, dans un premier temps, présenter les cheminements d'apprentissage et les outils didactiques retenus pour ce cours et, dans un second temps, préciser les principes pédagogiques de cette approche ainsi que les changements qu'elle provoque chez les étudiants, les professeurs et les administrateurs.

2,2 - LES DÉMARCHES ET LES OUTILS DIDACTIQUES ESSENTIELS AUX DIVERS CHEMINEMENTS PÉDAGOGIQUES D'UN COURS QUI VISE À LA CONSOLIDATION DES ACQUIS EN FRANÇAIS ÉCRIT ET QUI EXPLOITE UNE PÉDAGOGIE CORRECTIVE

2,2,1 - Quelques caractéristiques du cadre d'exploitation des outils et des démarches-

2,2,1,1 - Les attitudes à éviter

Le cours offre de nombreuses possibilités. Par contre, il peut facilement gauchir l'aspect formateur de l'attitude corrective. Il faut en effet éviter les attitudes hypercorrectives de même que les attitudes qui évacuent toute idée de correction du langage, car elles sont des facteurs d'échec pour le perfectionnement des habiletés à la communication. Utiliser l'attitude corrective aux seules fins d'une sélection ou la refuser systématiquement au profit d'une communication qui relève à la limite de l'autisme est également néfaste et contraire à long terme aux buts éducatifs poursuivis [1].

2,2,1,2 - Un cours-contrat à durée variable

---

1) G. Bibeau: "Au total, ce n'est pas la langue comme langue qu'il faut enseigner, mais la langue comme principium de la connaissance et comme instrument d'organisation, de description, d'analyse et de communication".

2,2,1,2,1 - Associer l'étudiant au choix des objectifs et des scénarios d'apprentissage

Pour éviter ces écueils, nous proposons un cours basé sur la notion de contrat. Ce cours associe le professeur et l'étudiant pour le choix des objectifs à poursuivre et des cheminements d'apprentissage (1). Le rôle de ce cours est de permettre à l'étudiant de s'adapter aux exigences de communication écrite de sa vie étudiante et professionnelle. Cependant, ces exigences peuvent varier d'un individu à un autre de même que le désir de s'y conformer. C'est pourquoi, tout en maintenant des exigences minimales, il faut impliquer l'étudiant dans le choix des objectifs que poursuivra le cours.

Pour permettre un choix éclairé, le professeur doit présenter à l'étudiant un diagnostic précis de ses atouts et de ses lacunes en français écrit. Il doit de plus lui rappeler la performance moyenne de l'étudiant de niveau collégial (performance minimale qui devrait être exigée):

---

1) C'est là une solution simple qui permet de relier les stratégies d'apprentissage aux caractéristiques individuelles des étudiants. Il faut en effet pour établir ce lien une stratégie d'enseignement souple qui comprend "des situations pédagogiques variées permettant à chaque étudiant de structurer autant que possible ses propres situations d'apprentissage". Riendeau et al. dans *Connaissance des principaux modèles théoriques d'éducation*, Août 1969.

dans un texte d'environ 250 mots (2 pages), corrigé avec une grille standardisée de correction retenant les dimensions *typographie*, *orthographe d'usage*, *orthographe flexionnelle*, *morphosyntaxe*, *ponctuation* et *lexique*, les étudiants ont fait en moyenne 13,2 fautes, ce qui signifie une faute tous les 19 mots. Compte tenu de la position relative qu'occupe l'étudiant par rapport à cette performance et de ses propres exigences, de son propre désir de conformité à la norme, il devrait pouvoir fixer la performance qu'il désire atteindre.

2,2,1,2,2 - Individualiser le contenu

Ce cours-contrat a comme corrollaire l'individualisation du contenu et le choix de multiples cheminements. En effet, les étudiants ne font pas les mêmes erreurs, au même moment, et n'ont pas les mêmes raisons de faire ces erreurs. C'est pourquoi si, théoriquement, le contenu du cours peut couvrir les principaux points de l'orthographe d'usage et de l'orthographe grammaticale, du lexique, de la syntaxe et de la ponctuation, pratiquement, il variera en fonction des principales erreurs de l'étudiant. Le champ d'étude d'un étudiant pourra être:

1. Les homonymes;
2. L'opposition entre l'infinitif et le participe passé (les terminaisons en *er* et en *é*);
3. L'accord dans le groupe verbal;
4. L'emploi de la virgule;
5. Les référents des pronoms personnels.

Alors que pour un autre, il sera délimité par les éléments suivants:

1. Les terminaisons de l'imparfait et du subjonctif présent (verbe);
2. Les relatifs *dont* et *que*;
3. Les prépositions *à*, *de*, *sur*;
4. L'accord dans le groupe nominal (confusion du genre et du nombre);
5. Les homonymes.

L'étudiant ne doit s'attaquer qu'à un nombre restreint de problèmes à la fois. Il ne doit pas avoir l'impression d'être submergé par un nombre effarant d'erreurs, nombre, le plus souvent, peu significatif. C'est pourquoi le premier pas de l'intervention corrective, le diagnostic, est fondamental.

Le cours doit aussi mettre l'étudiant en situation d'autonomie et l'amener, à l'aide d'outils efficaces, à prendre en main son propre apprentissage. C'est pourquoi la méthodologie employée devra essentiellement mettre l'accent sur un cheminement personnel que l'étudiant (bien orienté, bien soutenu) devra assumer.

2.2.1.2.3 - Respecter le rythme personnel d'apprentissage

L'individualisation du contenu du cours impose le respect du rythme personnel d'apprentissage et implique un cours à durée variable pouvant aller de 20 heures à 90 heures. L'étudiant qui n'a pas atteint l'objectif fixé au bout de 45 heures se voit attribuer la mention *incomplet* et la note qui figurera à son bulletin sera celle obtenue à la fin de la session suivante ou au cours de cette session s'il parvient à atteindre l'objectif avant la fin du cours.

2.2.1.2.4 - Valoriser une évaluation formative

Ce type de fonctionnement impose de plus le recours à une évaluation formative. L'objectif devra être décrit en termes de comportement mesurable et l'évaluation devra périodiquement permettre à l'étudiant de se situer par rapport à lui-même. Il est évident que le feed-back livré devrait se traduire par des échanges sur sa capacité d'organiser son temps et son travail pour répondre aux exigences posées, sur sa capacité d'identifier et d'exploiter ses aptitudes, sur sa capacité de consulter des personnes-ressources ou des outils-ressources pertinents,...

et non pas par une note.

Voyons maintenant les divers cheminements d'apprentissage qui peuvent être proposés aux étudiants. Il va de soi que le professeur peut effectuer un choix préalable et ne retenir que les cheminements qui lui semblent les plus congrus.

2,2,2 - Les cheminements d'apprentissage propres à la pédagogie corrective

2,2,2,1 - Le travail individuel

Le professeur établit un diagnostic, remet à l'étudiant une description de la démarche qu'il devra employer (celle qui sera décrite en 2,2,3) et une liste d'outils-ressources pertinents. L'étudiant travaille seul. N'intervient dans son cheminement d'apprentissage que la personne (ami(e), professeur) qu'il a choisie pour corriger ses textes[1]. Il se présente aux contrôles inscrits à l'échéancier du cours et peut toujours, s'il en ressent le besoin, consulter son professeur.

2,2,2,2 - Le travail en groupe restreint

Le travail en groupe restreint comprend deux démarches principales d'apprentissage: le travail en atelier et le travail en dyade. A partir des résultats du premier texte rédigé en classe (texte diagnostique) et du choix des étudiants, le professeur forme des équipes de

---

1) Un tel cours exige la correction d'un nombre astronomique de textes. Le professeur doit donc utiliser au maximum les ressources du milieu. L'étudiant peut facilement trouver, dans son milieu, une personne-ressource. De plus, il produit, pour d'autres cours, des textes qui lui sont remis corrigés. Si le professeur et l'étudiant exploitent toutes les ressources disponibles, ils pourront accorder plus d'importance à des points d'apprentissage de la langue généralement négligés.

quatre étudiants. Chaque équipe est composée de deux paires d'étudiants. En effet, les membres de l'équipe sont jumelés et ont à accomplir tout au long de la session un travail bien précis en plus de leur participation au travail du groupe.

a) Le travail en atelier

Le travail en atelier alterne avec le travail en dyade. La rotation se fait à l'intérieur d'une période de deux semaines. Ce travail consiste essentiellement en un entraînement à la correction de textes. Le professeur distribue un texte qui présente certaines erreurs types des étudiants de niveau collégial. Durant la première heure, l'étudiant travaille seul. Il essaie de repérer les erreurs contenues dans le texte en s'aidant des outils-ressources mis à sa disposition. Une fois le travail terminé, il remet le texte au professeur qui note le nombre d'erreurs trouvées et le nombre d'erreurs ajoutées. Cette première évaluation faite, les membres de l'équipe se regroupent et tentent d'opérer une correction finale du texte. Ce travail achevé, le professeur distribue le corrigé. Par la suite, chaque étudiant doit remplir une fiche d'observation et d'analyse pour les erreurs qui n'ont pas été repérées ou qui ont été ajoutées.

Au cours de la session, le professeur peut recourir à de petits cours magistraux d'une durée maximale d'une demi-heure pour expliquer une difficulté commune aux différentes équipes ou pour faire une mise au point d'ordre méthodologique.

b) Le travail en dyade

Le travail en dyade se fait la semaine qui suit le travail en groupe restreint. La dyade est formée en tenant compte des champs d'erreurs spécifiques de chaque étudiant. L'étudiant écrit, au cours de la semaine précédant le travail en équipe, un texte de deux pages à partir d'un sujet imposé. Il remet ce texte à son coéquipier lors du travail en atelier. Au cours de la semaine qui suit le travail en dyade, chaque étudiant corrige le texte de son camarade. La correction se fait par écrit et doit être expliquée à l'autre étudiant lors de la période de cours réservée à cet effet. Un résumé de cette rencontre doit être remis au professeur à la fin de la rencontre. Il doit comprendre, obligatoirement, les points suivants:

1. La date de la rencontre;
2. Le lieu de la rencontre;
3. La durée de la rencontre;

4. La date de remise du compte rendu;
5. Le nombre d'erreurs recensées dans le texte;
6. L'identification des principales erreurs et un bref résumé des explications données;
7. Les moyens pris par le coéquipier pour s'assurer qu'il a été bien compris;
8. Les points sur lesquels il n'y a pas eu accord;
9. Les livres de référence utilisés et suggérés;
10. Le travail proposé par le coéquipier.

Une fois ce travail effectué, l'étudiant remet le texte corrigé à la personne-ressource de son choix afin que celle-ci vérifie la pertinence de la correction.

S'il est vrai que la meilleure façon d'apprendre est d'enseigner, le fait de jumeler deux scripteurs et de les mettre dans une situation active et concrète d'apprentissage peut mener à une assimilation plus rapide et plus efficace non seulement des connaissances mais des techniques et des habitudes nécessaires à la communication écrite. L'hypothèse qui sous-tend cette démarche est que "celui qui apprend de façon active obtient de meilleurs résultats, à court et à long terme, que celui qui apprend de façon passive. L'enseignement étant un processus in-

tellectuel actif, l'étudiant qui partage cette activité a plus de chance de devenir l'agent réel de sa propre éducation" (1).

2,2,2,3 - Le tutorat

Si la pédagogie corrective peut utiliser plusieurs stratégies d'apprentissage, il est évident que certaines d'entre elles sont mieux adaptées à une clientèle d'étudiants très faibles. Pour ces derniers, le sentiment d'échec par rapport à la langue, et parfois à la pensée, est très prononcé. Leurs lacunes en français sont vraiment un point névralgique qu'il faut savoir aborder. Le fait de personnaliser l'approche et le contenu peut servir à désamorcer ce sentiment d'échec et à amorcer une revalorisation de soi, un désir de régler enfin ce problème. C'est pourquoi, pour les étudiants les plus faibles du groupe, on peut prévoir une méthode basée sur la rencontre périodique et individuelle de l'élève.

Nous allons maintenant voir, dans un premier temps, les grandes lignes de cette démarche et, dans un deuxième temps, les outils mis au point pour l'appuyer.

---

1) Traduction libre d'un extrait de *Programme pour développer la compétence en lecture et le rendement scolaire* de G. Schwartz et al.

2,2,2,3,1 - Le scénario des rencontres

Le professeur établit un diagnostic. Il rencontre deux fois par mois (de 5 à 6 rencontres pour une session) l'étudiant. L'entrevue dure environ trente minutes. Trois jours ouvrables avant la rencontre, l'étudiant remet au professeur le texte que ce dernier lui avait demandé de rédiger. Ce texte d'une à deux pages porte habituellement sur un sujet qui fait partie du vécu de l'étudiant. Lorsque l'étudiant se présente au bureau, le professeur a corrigé son texte, identifié chaque erreur à l'aide du code de la grille de correction et préparé un dossier dans lequel il note les progrès de l'étudiant, les erreurs du dernier texte, les objectifs à poursuivre pendant la prochaine quinzaine et le travail à faire pendant ce temps. Toute rencontre se déroule selon les étapes suivantes: l'accueil, la vérification de l'acquis, la vérification de la méthode de travail, le diagnostic, la communication de ce diagnostic, la réaction de l'étudiant au diagnostic, la recherche commune de points d'amélioration et l'énoncé de conseils précis en fonction de l'étape à venir [1]. Quand un nombre suffisant de textes ont été écrits et corrigés, l'étudiant entreprend la démarche qui sera décrite en 2,2,3,2,3 (Cf. p.46 à 52, le corpus, la grille de relecture et la technique de relecture).

---

1) Pour la description de ces étapes, Cf. *La Pépée*, mai 1973.

2,2,2,3,2 - Les outils qui peuvent être utilisés

Les outils que nous proposons ont été forgés pour le cours de français correctif donné au Collège Bois-de-Boulogne. On peut trouver une description détaillée de cette expérience dans le deuxième tome de la recherche RIEFEC: *Les interventions pédagogiques correctives en français écrit au niveau collégial*. Il s'agit en fait de deux grilles: *La grille d'évaluation* (Annexe 2) et *La grille profil de l'étudiant* (Annexe 3).

a) La première grille a été mise au point à l'aide des textes parus dans le volume 2, numéro 3 de *La Pépée* sur le tutorat. Elle permet la constitution d'un dossier pour chaque étudiant. Le professeur peut, à l'aide de cette grille, enregistrer rapidement à chaque rencontre ses observations sur les points suivants:

1. La ponctualité (texte, exercice, rencontre);
2. La vérification de l'acquis;
3. Le diagnostic;
4. La prochaine étape.

b) L'autre grille est un profil de l'étudiant qui comprend des renseignements généraux: nom, âge, orientation, résultats au TEFEC et

un tableau-synthèse de l'évolution de l'étudiant. Sont retenus le texte diagnostique (début de la session), le texte de contrôle (milieu de la session) et les textes relatifs à l'examen final. On peut ainsi, facilement, se faire une bonne idée de l'évolution de l'étudiant au cours de la session.

2,2,2,4 - Le jumelage à un pair

Il s'agit en fait d'une variante du travail en groupe restreint. La démarche suivie est la même; seul varie le nombre d'étudiants impliqués dans le cheminement d'apprentissage.

2,2,2,5 - L'exposé magistral

Le professeur établit un diagnostic individuel pour chacun des étudiants. De l'ensemble des diagnostics individuels, il peut dégager des contenus, ou une cible-type qui lui permettra d'articuler une démarche corrective de groupe. Il prépare, pour chacune des erreurs majeures identifiées, un exposé d'une durée maximale d'une demi-heure. Le reste du temps, le groupe travaille en ateliers qui se modèlent sur le pattern des groupes restreints.

Nous pensons qu'un tel cours, qui offre des choix au niveau des objectifs et des démarches d'apprentissage, peut répondre adéquatement aux attentes de la population des étudiants faibles en français. Nous allons maintenant aborder les démarches et outils didactiques essentiels à une intervention de consolidation des acquis en français écrit.

2,2,3 - Les démarches et les outils didactiques essentiels à la consolidation des acquis en français écrit

2,2,3,1 - Les hypothèses de travail

Notre travail de praticiens nous porte à émettre deux hypothèses de travail.

a) La première suppose que le scripteur en situation réelle et concrète de communication écrite subit l'influence d'interférences qui peuvent être de cinq ordres:

1. Interférence entre le code oral et le code écrit;
2. Interférence entre les composantes syntagmatiques de son message;

3. Interférence entre sa logique et les structures linguistiques à employer;
4. Interférence entre le français et un autre idiome, le plus souvent l'anglais;
5. Interférence entre divers niveaux de langue [1].

Ces interférences se traduisent par des comportements erronés qui, analysés, mettent en relief le fait que le scripteur moyen de niveau collégial

1. A de la difficulté à saisir l'écrit comme un code différent, sous bien des aspects, de celui de l'oral; il se laisse facilement prendre par de fausses correspondances entre les graphies et les sons. Il a souvent aussi de la difficulté à établir une congruence entre son discours et la situation de communication dans laquelle il s'insère, difficulté qui se traduit par des changements, plus ou moins fréquents selon le scripteur, de niveaux de langue;

---

1) Ces interférences jouent surtout aux niveaux du lexique et de la morphosyntaxe.

2. A tendance à établir des relations entre les termes de son message sans s'interroger sur le rôle des mots qu'il emploie; il a de la difficulté à "raisonner en termes de manipulations syntaxiques" (1) et se laisse prendre par des "contiguïtés trompeuses" (2);
3. A tendance à soumettre à sa propre logique une structure linguistique particulière. Il a beaucoup de mal à objectiver son discours et il tisse entre les mots des liens tout subjectifs;
4. A tendance à employer des expressions, des locutions ou des structures syntaxiques souvent entendues qui sont des anglicismes.

b) La seconde hypothèse prévoit que le scripteur qui a commis ces erreurs a de la difficulté à les repérer parce qu'il n'a pas conscience de les commettre.

---

1) J.-P. Balpe, *Pratique de l'orthographe*, Armand Colin, 1976.

2) J. Vial, *Pédagogie de l'orthographe française*, SVP, 1970.

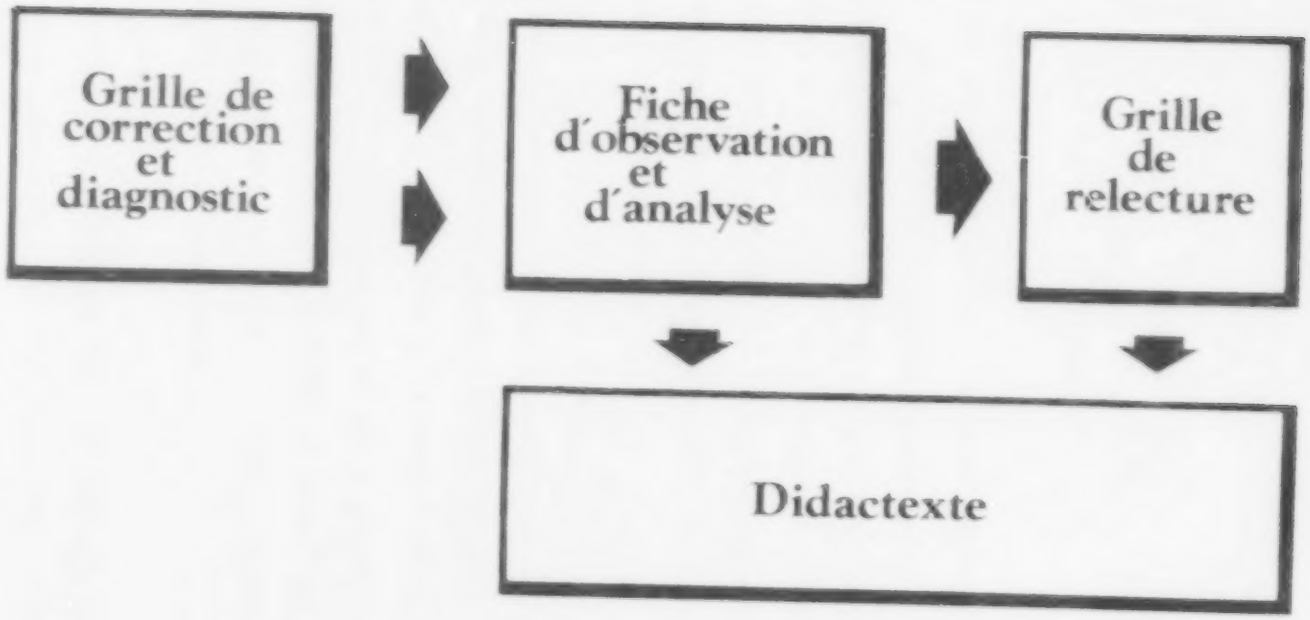
2,2,3,2 - Les démarches et les outils didactiques

2.2.3.2.1 - La présentation générale

Si les hypothèses qui ont été présentées plus haut sont justes, les solutions doivent faire appel à des démarches et à des outils didactiques particuliers. En effet, de ces hypothèses découle d'abord la nécessité de faire prendre conscience à l'étudiant de ses erreurs et des contextes dans lesquels elles se produisent; émerge aussi la nécessité d'élaborer avec lui, principal artisan de la démarche, un matériel correctif personnel. Nous allons maintenant tracer les grandes lignes des démarches et des outils didactiques suivants:

1. Le diagnostic des erreurs par le professeur ou toute autre personne-ressource;
2. Le regroupement de ces erreurs et l'analyse des différents contextes: le corpus et la fiche d'observation et d'analyse;
3. L'acquisition d'une technique de relecture et la construction d'une grille de relecture;
4. Les exercices d'entraînement à la correction de textes;
5. Les modules didactiques.

LES OUTILS DIDACTIQUES



2.2.3.2.2. - Le diagnostic

Le diagnostic est une phase essentielle de toute démarche corrective individualisée. Il est la pierre d'assise de toutes les autres étapes. La préalable de cette phase est,bien sûr, la constitution d'un corpus de textes libres ou imposés écrits par l'étudiant (avec ou sans l'aide des outils-ressources). Le relevé des erreurs est effectué par le professeur ou toute autre personne-ressource et doit se faire à partir de la grille standardisée de correction.

Le relevé des erreurs effectué, il faut procéder à un regroupement des erreurs selon la fréquence et selon le champ d'erreurs (orthographe, morphosyntaxe, lexique, ponctuation). Ce travail permet d'individualiser le contenu de l'intervention corrective en identifiant les erreurs-types de l'étudiant (celles qui engendrent un nombre important d'erreurs). Ces erreurs corrigées, le scripteur pourra s'attaquer aux problèmes secondaires manifestés par ses textes.

Si le diagnostic peut mener à une approche très individualisée, il peut aussi permettre de constituer, pour un groupe donné, un tableau-synthèse des erreurs commises et une sorte de cible type qui permettra d'articuler une démarche corrective de groupe. Le pédagogue pourra alors

utiliser les renseignements sur la langue de l'étudiant du collégial diffusés par les recherches EFEC [1] et RIEFEC [2] afin de compléter sa saisie de l'état réel de la langue de ses étudiants.

2.2.3.2.3 - Le corpus et la fiche d'observation

Une fois ses principales erreurs identifiées, l'étudiant procède à l'établissement d'un corpus de phrases où se répètent ces erreurs (une dizaine d'erreurs au plus). Il remplit de plus, pour chaque texte corrigé, une fiche d'observation et d'analyse (Cf. Annexe 4) où l'on doit retrouver:

1. La phrase complète (à tout le moins une portion de phrase suffisante pour comprendre la nature de l'erreur) contenant l'erreur (le scripteur souligne l'erreur et effectue, avec un stylo différent, la correction);
2. La nature de l'erreur et le code de la grille de correction (ex.: p. 36, substitution du pronom personnel; p. 55, addition de la préposition);

---

1) *Enquête sur le français écrit au collégial*

2) *Les erreurs fréquentes en français écrit au collégial*

3. La réflexion spontanée que l'étudiant peut fournir pour expliquer cette erreur [1]. En fait, il s'agit d'identifier les mécanismes ou les facteurs qui engendrent ces erreurs;
4. Quand cela est nécessaire, c'est-à-dire quand le scripteur en ressent le besoin, un bref rappel de la règle.

Ce travail doit mener à une prise de conscience non seulement des erreurs, mais aussi et surtout des facteurs qui perturbent l'expression écrite du scripteur. Le but ultime de cette démarche est de l'amener à voir ses erreurs. Pour cela, il doit élaborer une grille de relecture et acquérir une technique de relecture de textes.

2.2.3.2.4 - La grille de relecture et la technique de relecture

Il s'agit de dresser une sorte de grille personnalisée de relecture en vue de corriger les textes à la lumière de la connaissance que le scripteur a de ses erreurs majeures. Le scripteur qui vient d'écrire un texte et qui le relit est tout imprégné de son contenu. Il emploie

---

1) Il va de soi que ce n'est pas la place ici pour des observations du type "erreur d'inattention", "distraction", etc.

une lecture cursive de type "écrêtage" (1) qui survole l'ensemble des signes et prévoit ceux qui vont se présenter sous son oeil. Or, dans un texte qui vient d'être écrit, l'anticipation est d'autant plus facile que le lecteur est aussi le producteur du texte et qu'il possède déjà le sens qui devrait normalement lui être dévoilé par les mots qu'il parcourt.

Ajoutons à cela qu'au niveau d'une lecture cursive, le point de fixation oculaire est le commencement d'un constituant de structure syntagmatique et que, dans le cas où le regard couvre la totalité du constituant, la fixation est plus marquée sur la première moitié (2).

On peut alors, à juste titre, se demander si le scripteur faible en français, empruntant ce type de relecture, pourra repérer ses erreurs, surtout s'il s'agit d'erreurs d'orthographe flexionnelle. A moins de développer une technique de relecture adaptée à ses problèmes, l'étudiant qui commet une erreur pourra difficilement la repérer à la relecture de ses textes.

Il s'agit donc pour lui d'identifier des éléments qui joueront le

---

1) J.-P. Balpe, *op. cit.*: "Il n'est nul besoin dans une séquence de déchiffrer tous les signes; il suffit de repérer des signes distinctifs permettant des hypothèses, hypothèses que le contexte confirmera ou infirmera."

2) J. Mehler, T.G. Beaver et Carey, *Que regardons-nous quand nous lisons?*, dans Textes pour une psycholinguistique, Ed. Mouton, p. 279-297 (291)

rôle de sonnettes d'alarme par rapport à ses erreurs et qui constitueront des points d'ancrage dans la relecture de ses textes. Ces professionnaux permettront un repérage plus efficace des erreurs, le scripteur passant du traveling de la lecture cursive aux gros plans exigés par les alertes terminologiques: "D'évidence, la réflexion orthographique sera d'autant plus efficace qu'elle sera plus concentrée, mieux économisée par de véritables réflexes déclenchés par des alertes terminologiques" (1). C'est pourquoi l'élaboration d'une grille de relecture est un instrument essentiel.

Cette grille (Cf. Annexe 5) pourrait regrouper les éléments suivants pour chacune des principales erreurs du scripteur: le code de la grille de correction, une phrase type où l'erreur est soulignée, la correction proposée, l'alerte terminologique et le moyen correctif retenu.

2.2.3.2.5 - Les exercices d'entraînement à la correction de textes

Cette démarche très personnalisée peut être doublée par des exercices visant à accroître la capacité du lecteur à repérer les erreurs

---

1) Vial, op. cit. p. 100.

d'un texte. On peut, en effet, proposer à l'étudiant de corriger des textes qui sont le reflet de ses principales difficultés en français écrit. Les erreurs contenues dans ces textes ne devront relever que de la morphosyntaxe, de la ponctuation ou de l'orthographe flexionnelle et jamais de l'orthographe d'usage. En effet, "la faute d'accord n'ancre pas une fausse graphie, elle est revisable et sa cause décelable, mais l'autre, la faute d'usage, peut accréditer une erreur beaucoup plus durable et renouvelée" (1). Enfin, les textes devront être accompagnés d'un corrigé qui précisera la nature de l'erreur, les éléments d'interprétation et les ouvrages de référence. Cette méthode peut plus facilement être utilisée en groupe.

2,2,3,2,6 - Les modules didactiques

Les modules que nous proposons sont des instruments pédagogiques. Ils sont des livres-ouverts à valeur apéritive. Le diagnostic des erreurs fait, les modules peuvent appuyer la démarche autodidactique de l'étudiant pour lequel un module donné correspond à un champ important d'erreurs.

---

1) F. Vasquez, *Ecole Libératrice*, 29 mars 1963.

Ils seront alors utilisés globalement. Par contre, ils peuvent servir de façon beaucoup plus sélective en comblant des lacunes spécifiques (erreurs relatives au mot écran, aux phrases négatives, etc.) identifiées par l'étudiant ou le professeur au cours de la démarche corrective. Enfin, ils peuvent aisément servir d'outils de travail et de référence pour un travail en groupes restreints ou pour un cours magistral.

S'ils peuvent être utilisés dans des situations diverses, ces modules ne peuvent en aucun cas se substituer à la démarche corrective proposée ici. Ils sont plus des indications d'une démarche à laquelle il faut associer l'étudiant que des livres de recettes miracles. En effet, une bonne performance à des exercices ponctuels ne signifie pas automatiquement une performance identique dans une situation réelle de communication écrite. Nous croyons plutôt que c'est l'ensemble de la démarche qui favorise le transfert des apprentissages à d'autres situations concrètes d'écriture.

Nous pouvons maintenant, la forme du cours proposé s'étant précisée, aborder la question plus théorique des principes pédagogiques qui ont guidé l'élaboration de ce mode d'intervention de consolidation des acquis linguistiques en français écrit des étudiants particulièrement faibles. Nous en profitons aussi pour préciser les changements provo-

qués par cette orientation chez l'étudiant, le professeur et l'administrateur [1].

2,3 - RÉFLEXIONS SUR LES PRINCIPES DIRECTEURS DE CETTE PRATIQUE PÉDAGOGIQUE

Toute activité d'apprentissage repose sur un certain nombre de postulats ou de principes pédagogiques propres à en assurer la portée et la signification. Enumérons quelques principes directeurs susceptibles d'éclairer les diverses démarches d'apprentissage proposées ici.

2,3,1 - L'activité d'apprentissage doit viser à l'efficacité

L'activité proposée à l'étudiant doit avoir un caractère pratique, être rentable et être facilement mesurable. Il faut donc éliminer les exercices artificiels et les fausses mises en situation, les révisions exhaustives de la grammaire par voie autodidactique.

---

1) Dans ce dernier cas, il s'agit surtout de préciser les contraintes inhérentes à la gestion d'un tel cours.

2.3.2 - L'activité d'apprentissage doit tirer parti des ressources personnelles et collectives

L'apprentissage suggéré à l'étudiant doit savoir utiliser ses ressources et celles de son milieu. S'il a des lacunes, il a aussi des connaissances et des habiletés assurées. Il faut faire appel à ce stock de capacités et de ressources pour opérer des transferts dans des situations langagières différentes. De même, il faut faire l'inventaire des ressources des autres étudiants également en difficulté: la complémentarité des compétences de chacun est une ressource à ne pas négliger. Songeons aussi que la difficulté commune en français écrit crée une solidarité et un esprit d'entraide fort utiles. La dimension collective de l'inventaire des ressources du milieu et l'exploitation de toutes les capacités de l'environnement de l'étudiant en difficulté ont donc une grande importance dans cet apprentissage correctif. La pédagogie n'a pas tiré tout le bénéfice qu'elle pouvait de l'idée d'une "promotion collective" de la langue.

2.3.3 - Une démarche d'apprentissage active et méthodique

La démarche de correction de la langue doit associer l'étudiant à toutes les étapes de son apprentissage à la manière de la démarche

expérimentale. Du diagnostic jusqu'à l'intervention corrective finale, l'étudiant doit participer à l'analyse de ses erreurs. L'outillage et les processus du traitement des erreurs de même que la stratégie corrective ont finalement une importance équivalente au résultat lui-même: la correction de certaines erreurs. En pédagogie, le discours sur la méthode a une valeur formatrice non négligeable. L'apprentissage prend son sens quand il se réfléchit,et c'est la meilleure forme d'évaluation que de pouvoir tenir un discours cohérent sur ce que l'on a appris.

2,3,3,1 - Faire appel à la démarche d'analyse propre à la méthode expérimentale

Une démarche active peut se calquer avec avantage sur la méthode expérimentale. Comme il s'agit d'introduire des correctifs dans des comportements acquis sur lesquels le scripteur n'a plus de prise (ils échappent totalement à son contrôle tant à la rédactior qu'à la relecture), la meilleure façon d'intervenir est encore de regrouper les données, de les classer, d'échafauder des explications, des hypothèses et finalement de tester ces explications sur un grand nombre de cas. L'étudiant en difficulté est invité à analyser ses er-

reurs selon la même démarche que le chercheur: tirer des données une explication valable pour soi, induire les règles à partir des comportements linguistiques, identifier ses propres comportements erronés.

2.3.3.2 - Entraîner l'étudiant à enseigner

Lorsque l'analyse a permis de découvrir le fonctionnement de l'erreur ou le fonctionnement de la règle grammaticale, le meilleur renforcement (comme la meilleure forme d'autoévaluation formative) est encore de s'entraîner à enseigner [1]. La connaissance passive dans ce domaine des erreurs de comportement ne peut suffire à opérer des changements profonds et durables, tandis qu'il y a des chances que l'apprentissage fait en vue de l'enseignement puisse jeter les bases d'une correction véritable.

2.3.3.3 - Mettre l'accent sur la responsabilité personnelle

Ce rôle de tuteur comporte des responsabilités et force le senti-

---

1) Le "Learning to learn" est une des voies proposées pour assurer le transfert positif, notion centrale de la psychologie de l'apprentissage. Cf. Oléron (1964), Keppel (1968) cité dans Ehrlich, *Apprentissage et mémoire chez l'homme*, P.U.F., 1975, p. 192.

ment de compétence à se manifester comme une source de motivation. S'il est vrai que le besoin crée l'organe, il semblerait que le sentiment de responsabilité force à la compétence. L'exercice de ce rôle aurait la capacité de provoquer l'amélioration.

2,3,3,4 - Proposer un défi personnel

Dans la même perspective, la cible proposée se présente à l'étudiant comme un défi personnel. Se fixer comme objectif la correction d'un nombre défini d'erreurs dans un texte comme condition absolue de réussite de son cours, c'est refuser de contourner la difficulté par toutes sortes de manoeuvres qui vont de "l'effort soutenu" à la préparation de savantes dissertations sur la langue...

2,3,3,5 - Promouvoir l'organisation personnelle et méthodique du travail par l'étudiant

L'organisation personnelle et méthodique du travail de l'étudiant pose un problème, au premier regard, insoluble. Il faut donner à celui qui a beaucoup de lacunes un encadrement très rigide et une méthode de

travail où les moindres démarches sont précisées et en même temps (ou sous un autre aspect) le forcer à s'organiser méthodiquement. Il a besoin, dans un cadre défini, d'entrevoir le résultat comme possible; il a aussi besoin de devenir autonome, de reconnaître ses points faibles et ses points forts, de "régler lui-même" ses difficultés. Toutes les tâches proposées à l'étudiant doivent donc l'habiliter à apprendre à travailler avec méthode.

2,3,3,6 - Du discours oral de l'étudiant au code écrit

Comme les lacunes sont parfois très nombreuses, il peut sembler à l'observateur que l'étudiant n'a qu'une connaissance partielle, tronquée, carencée du code écrit. Il se trouve parfois que les textes sont la pure transcription d'un discours oral, d'un long monologue. Amener l'étudiant à prendre conscience de cette utilisation écrite de l'oral peut le mettre sur une piste intéressante. Forcer l'étudiant à observer les phénomènes langagiers d'une discussion, d'un dialogue, de son propre monologue lorsqu'il écrit, afin de traquer les facteurs qui semblent à l'origine de ses erreurs, voilà une démarche initiale qu'il faut parfois suggérer. Le perfectionnement d'une telle démarche consisterait à observer un discours oral (discussion en groupe par exemple), le transcrire et le transposer selon le code écrit en notant les transformations apportées à chaque étape, ainsi que les pièges qui guettent toujours le scripteur.

2.4 - LES CHANGEMENTS PROVOQUÉS PAR CETTE APPROCHE PÉDAGOGIQUE

Comme la démarche décrite dans ce guide suppose une façon de voir la pédagogie différente de celle à laquelle l'enseignement traditionnel nous a habitués, il serait bon d'envisager les changements d'attitudes, les stratégies administratives et les comportements qu'il faut attendre du professeur, de l'étudiant et de l'administrateur.

2.4.1 - Les changements pour le professeur

Le professeur doit adopter une attitude ouverte et résolue à découvrir la solution des problèmes de français écrit des étudiants. Nier ou déplacer le problème dans le temps n'avancerait à rien.

Le professeur aurait avantage à renoncer, comme démarche dominante, à la revision sommaire ou exhaustive des règles de la grammaire. Il ferait une amère découverte: ses étudiants de "la dernière chance" quitteraient vite un tel projet. D'ailleurs, en les questionnant un peu, on comprendrait pourquoi: ils savent réciter *par coeur* ce que, souvent, ils n'appliquent pas en contexte. Certains petits cours à des étudiants qui éprouveraient les mêmes difficultés pourraient être donnés au moyen d'une méthodologie qui force la reconnaissance des phénomènes et l'application des règles.

Cette dernière remarque devrait aussi inciter le professeur à renoncer à la voie de l'entraînement militaire des exercices mécanistes où il faut cocher, remplir des blancs, etc... On n'apprendra jamais à écrire en reconnaissant des structures syntaxiques, disposées en bataillon... Un militaire est assez semblable à un autre militaire. C'est pourquoi on défile devant eux pour aller discuter de choses sérieuses... ailleurs.

Le professeur intéressé à ce type d'enseignement devrait rejeter l'illusion de tout corriger , c'est-à-dire quelque cinquante pages par étudiant. Cinq ou six textes de deux pages corrigés selon une grille de correction suffiront à faire le diagnostic et à indiquer la progression du travail. Chaque étudiant est capable de trouver un correcteur privé dans son entourage.

Il n'est pas inutile de suggérer au professeur de bien préparer l'organisation du début du cours. Il faut se transformer là en habile stratège et en professeur gestionnaire. Le succès du cours tient à la planification minutieuse des activités et à l'encadrement des étudiants.

Enfin, la bonne école pour découvrir tout cet envers du décor demeure la méthodologie du tutorat: c'est un excellent moyen de perdre ses habitudes de "magister" et de découvrir son vrai rôle d'expert et d'ami. Il serait souhaitable qu'un professeur qui veut vraiment tirer

le maximum, pour lui comme pour l'étudiant, de cette approche pédagogique, reçoive un nombre réduit d'étudiants.

2.4.2 - Les changements pour l'étudiant

Il est important que l'étudiant comprenne dès le début que l'apprentissage personnel prend le pas sur l'enseignement: il deviendra actif et prendra toute l'initiative possible.

Il envisagera d'abord sa situation dans une juste perspective pour désamorcer un problème qui le harcèle probablement depuis longtemps. C'est à une évaluation sereine de son propre comportement linguistique qu'il faut l'amener. En effet, il a des atouts dans son jeu et tout n'est pas perdu. On l'amènera à faire l'inventaire de ses faiblesses et de ses acquis (diagnostic) et à exploiter systématiquement ses connaissances linguistiques sûres comme des assises de réapprentissage.

Quant à l'analyse de ses comportements erronés, elle ne peut être faite par personne d'autre que par lui pour la simple raison que la logique interne de tels comportements tient en bonne partie à des

phénomènes d'interférence propres à lui seul. En fait, il est régi par cette logique implicite et n'en prend conscience qu'au moment où il analyse lui-même ses erreurs. Il fera donc toujours appel, d'abord, à ses ressources personnelles.

Il prendra aussi l'habitude de faire appel à son milieu, à ses camarades, à sa famille et à d'anciens professeurs comme à des guide: il faut exploiter la complémentarité des compétences.

L'étudiant en difficulté jouera, à son tour, le rôle de guide et apprendra à enseigner à ses camarades, dans le cadre défini par la méthodologie du cours.

Dans le cadre de cette méthodologie, l'étudiant peut donc remplir les deux rôles clés menant à un apprentissage efficace: celui d'analyste de ses propres erreurs et celui de personne-ressource pour ses camarades.

Rappelons enfin que l'expérience a démontré qu'un encadrement ferme permet à l'étudiant de réussir cet apprentissage pourvu qu'il organise méthodiquement son travail afin d'atteindre, à son rythme propre, les objectifs (plus ou moins difficiles) qu'il s'est fixés.

2,4,3 - Les changements pour l'administrateur

La mise en place d'une telle pédagogie ne va pas sans organisation. Il faut envisager la planification et la gestion d'un tel cours comme une opération complexe dont les activités doivent s'articuler avec précision. Enumérons certaines démarches essentielles.

On prévoira au départ l'utilisation d'un test de dépistage des étudiants faibles, par exemple le test TEFEC. On peut préférer dépister les faiblesses de morphosyntaxe ou d'orthographe flexionnelle. On fera alors appel à un test diagnostique *ad hoc*, par exemple le TDMS(1). De toute façon, il faudra établir un seuil de partage entre les étudiants que l'on orientera vers un cours correctif et ceux qui suivront le programme habituel.

L'administrateur prévoira la création de groupes restreints d'étudiants (10 à 12, si l'on a décidé de procéder par tutorat). A cause de la nature particulière de ce genre de réapprentissage, il tiendra compte du fait que la durée de l'apprentissage peut varier au besoin. Ce type d'enseignement exige du professeur une grande souplesse: ce réapprentissage ne suit pas les voies traditionnelles: préparation, prestation et évaluation du cours. Les critères externes valables pour les autres cours (présence du professeur en classe, par exemple) n'ont rien de comparable ici.

---

(1) Nous recommandons d'utiliser le TEFEC comme test de dépistage et le TDMS comme test diagnostique complémentaire.

Il en va de même pour d'autres contraintes administratives qui demandent un soin particulier. Ainsi l'administrateur devrait prévoir:

1. Un local de consultation avec les ouvrages habituels de référence (grammaires, dictionnaires, documents didactiques);
2. Un tableau d'affichage contigu au local de cours pour communiquer des avis aux étudiants;
3. L'attribution de périodes de cours communes aux étudiants pour la rédaction des sujets imposés;
4. L'attribution d'horaires semblables aux professeurs;
5. La remise aux professeurs des horaires individuels et d'un horaire du groupe-classe pour l'organisation des équipes et des rendez-vous de tutorat;
6. La remise des numéros de téléphone des étudiants pour faciliter la communication.

TROISIÈME PARTIE

LES AUTRES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

LA DESCRIPTION SOMMAIRE DE PROJETS D'ACTIVITÉS VISANT À LA CONSOLIDATION DES ACQUIS EN FRANÇAIS ÉCRIT

TROISIÈME PARTIE

LES AUTRES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

DESCRIPTION SOMMAIRE DE PROJETS D'ACTIVITÉS VISANT À LA CONSOLIDATION DES ACQUIS EN FRANÇAIS ÉCRIT

3.1 - L'INTRODUCTION

Les projets d'activités proposés ici ne sont donnés qu'à titre de suggestions et comme illustrations de quelques principes propres à l'enrichissement du français écrit.

3,2 - PROJETS QUI PEUVENT SE RÉALISER DANS LE CADRE D'UN COURS DE FRANÇAIS.

3,2,1 - Le travail en atelier et l'observation

Pour qu'une discussion de groupe aboutisse à un résultat autre que la satisfaction de s'être exprimé sur un sujet, il faut que la discussion soit menée selon une procédure et qu'un document atteste des résultats. Une façon de s'assurer de ce double objectif consiste à affecter certains membres du groupe à l'une des tâches suivantes: observer le fonctionnement de la discussion, intervenir dans l'application de la procédure, provoquer les consensus, résumer les opinions, relancer la discussion et rédiger un compte rendu des opinions qui ont fait consensus, tout en reflétant bien la démarche créatrice du groupe. Puis, à tour de rôle, les membres d'un tel groupe devraient s'intéresser à la discussion et y participer. Laisser des étudiants discuter en équipe et fournir un compte rendu rédigé à la hâte, c'est dévaluer au départ le document écrit, c'est demander à un texte écrit de relater ce que personne n'a vu, ni contrôlé. C'est de plus décourager à jamais les étudiants sérieux d'une méthode de travail difficile mais très productive dans la vie professionnelle.

3,2,2 - L'enquête linguistique

Cette activité viserait à décrire une rhétorique actuelle. Il s'agirait de dresser la liste des types de textes écrits (une typolo-

gie des discours écrits). Après une brève description de chaque type de textes, on pourrait en résumer les diverses consignes de rédaction. Ex.: comment rédiger un procès-verbal, une demande d'emploi, une note de service, une réclamation,... Ensuite, il serait bon d'établir une fréquence d'utilisation de chaque type de textes, de définir les conditions explicites et implicites pour que tel texte assure une communication efficace entre "expéditeur" et destinataire. Enfin, rédiger ou sélectionner des textes modèles pour cette typologie.

3,2,3 - Le recueil de textes de renforcement

Le professeur remet aux étudiants des textes de différents registres (scientifique , littéraire , philosophique , journalistique) qui contiennent une forte concentration de participes passés, par exemple, ou de verbes au conditionnel,et demande à l'étudiant de trouver d'autres textes qui correspondent aux principales difficultés recensées par les enquêtes EFEC et RIEFEC. La lecture attentive de ces textes devrait avoir une influence positive équivalente à l'activité de relecture demandée à l'étudiant en regard de ses propres textes.

3,3 - LES PROJETS D'ACTIVITÉS PARASCOLAIRES

3,3,1 - Un atelier de dépannage pour étudiants en difficulté

Il s'agirait essentiellement d'un service public dont se doteraient les étudiants, qu'ils subventionneraient eux-mêmes comme un service communautaire sur un modèle similaire à l'opération "rapport d'impôt" par les étudiants des techniques administratives. Les étudiants pourraient, soit au téléphone, soit dans un local déterminé, tenter de donner des conseils judicieux en français écrit. Le travail de consultation pourrait alors se modeler sur le schéma suivant:

1. diagnostic des erreurs;
2. analyse des erreurs;
3. technique de relecture;
4. plan de travail (correction des principales erreurs).

Il va de soi que les étudiants responsables s'assureraient les services d'un professeur de français pour trancher les cas difficiles.

3,3,2 - Un service de précorrection

Comme exercice de renforcement, les étudiants qui auraient terminé un cours de consolidation des acquis en français écrit ou les étudiants de techniques de secrétariat qui auraient fait le cours de Français 601-911 pourraient offrir un service de précorrection à leurs camarades qui se proposent de remettre un texte écrit à l'un ou l'autre de leurs professeurs. Dans tous les cas, la correction devrait être expliquée au scripteur. En cas de doute, on pourrait faire appel à un professeur de français.

Une autre version de la même activité consisterait, pour le professeur, à proposer aux étudiants un service de précorrection quelques semaines avant la date de remise d'un travail.

ANNEXE A

GRILLE DE CORRECTION

GRILLE DE CORRECTION

LA PHRASE

- p.1 OMISSION D'UN MOT OU D'UN GROUPE DE MOTS
- p.2 Addition d'un mot ou d'un groupe de mots
- p.3 Omission du complément
- p.4 Proposition principale incomplète
- p.5 Confusion de sujets dans les participiales et les infinitives
- p.6 EMPLOI INCORRECT DU TEMPS OU DU MODE VERBAL
- p.7 Confusion entre l'intransitif et le transitif
- p.8 MAUVAISE CONCORDANCE DES TEMPS
- p.9 SUBSTITUTION DE L'AUXILIAIRE
- p.10 Confusion entre les différentes formes verbales (formes pronominale, active, passive, impersonnelle)
- p.11 Confusion entre l'infinitif d'un verbe et la troisième personne du pluriel de l'indicatif présent
- p.12 Confusion des tours affirmatif, négatif, interrogatif, exclamatif
- p.13 Omission de la conjonction de coordination
- p.14 SUBSTITUTION DE LA CONJONCTION DE COORDINATION
- p.15 Addition de la conjonction de coordination
- p.16 Coordination de termes ou de propositions incompatibles
- p.17 Omission de la conjonction de subordination
- p.18 Substitution de la conjonction de subordination
- p.19 Addition de la conjonction de subordination
- p.20 Omission du pro-de neutre "ce"
- p.21 Substitution du pronom neutre "en"
- p.22 Addition du pronom neutre "en"
- p.23 Omission du pronom neutre "y"
- p.24 Substitution du pronom neutre "y"
- p.25 Addition du pronom neutre "y"
- p.26 Omission du pronom ou de l'adjectif indéfini
- p.27 SUBSTITUTION DU PRONOM OU DE L'ADJECTIF INDEFINI
- p.28 Addition du pronom ou de l'adjectif indéfini
- p.29 Mauvais emploi du comparatif
- p.30 Mauvais emploi du superlatif
- p.31 Omission du relatif
- p.32 Substitution du relatif
- p.33 Addition ou décumul du relatif
- p.34 ABSENCE OU CONFUSION DE L'ANTÉCÉDENT DU PRONOM RELATIF
- p.35 Omission du pronom personnel
- p.36 Substitution du pronom personnel
- p.37 Addition du pronom personnel
- p.38 ABSENCE OU CONFUSION DE L'ANTÉCÉDENT DU PRONOM PERSONNEL
- p.39 Omission de l'adjectif ou du pronom possessif
- p.40 Substitution de l'adjectif ou du pronom possessif
- p.41 Addition de l'adjectif ou du pronom possessif
- p.42 ABSENCE OU CONFUSION DE L'ANTÉCÉDENT DE L'ADJECTIF OU DU PRONOM POSSESSIF
- p.43 Omission de l'adjectif ou du pronom démonstratif
- p.44 Substitution de l'adjectif ou du pronom démonstratif
- p.45 Addition de l'adjectif ou du pronom démonstratif
- p.46 ABSENCE OU CONFUSION DE L'ANTÉCÉDENT DE L'ADJECTIF OU DU PRONOM DÉMONSTRATIF
- p.47 Omission de l'article
- p.48 Substitution de l'article
- p.49 Addition de l'article
- p.50 Omission de l'adjectif ou du pronom interrogatif
- p.51 Substitution de l'adjectif ou du pronom interrogatif
- p.52 Addition de l'adjectif ou du pronom interrogatif
- p.53 Omission de la préposition
- p.54 SUBSTITUTION DE LA PRÉPOSITION
- p.55 Addition de la préposition
- p.56 OMISSION DE L'ADVERBE DE NÉGATION
- p.57 Addition de l'adverbe de négation
- p.58 Omission de l'adverbe
- p.59 Substitution de l'adverbe
- p.60 Addition de l'adverbe

LA PONCTUATION

- po.1 OMISSION DE LA VIRGULE
- po.2 Substitution de la virgule
- po.3 ADDITION DE LA VIRGULE
- po.4 Omission du point-virgule
- po.5 Substitution du point-virgule
- po.6 Addition du point-virgule
- po.7 Omission du point
- po.8 SUBSTITUTION DU POINT
- po.9 Addition du point
- po.10 Omission du point d'interrogation
- po.11 Substitution du point d'interrogation
- po.12 Addition du point d'interrogation
- po.13 Omission des deux points
- po.14 Substitution des deux points
- po.15 Addition des deux points
- po.16 Omission du point d'exclamation
- po.17 Substitution du point d'exclamation
- po.18 Addition du point d'exclamation
- po.19 Omission des points de suspension
- po.20 Substitution des points de suspension
- po.21 Addition des points de suspension
- po.22 Omission des guillemets
- po.23 Substitution des guillemets
- po.24 Addition des guillemets
- po.25 Omission des parenthèses
- po.26 Substitution des parenthèses
- po.27 Addition des parenthèses
- po.28 Omission des tirets
- po.29 Substitution des tirets
- po.30 Addition des tirets

L'ACCORD DANS LE GROUPE NOMINAL ET LE GROUPE ADJECTIVAL

- an.1 CONFUSION DES GENRES (DÉTERMINATIFS, NOMS, ÉPITHÈTES, ADJECTIFS, ATTRIBUTS)
- an.2 CONFUSION DU NOMBRE (DÉTERMINATIFS, NOMS, ÉPITHÈTES, ADJECTIFS, ATTRIBUTS, COMPLÉMENTS DU NOM)
- an.3 Confusion du nombre pour les noms composés
- an.4 Confusion du nombre pour les adjectifs composés

L'ACCORD DANS LE GROUPE VERBAL

- av.1 CONFUSION DU NOMBRE DANS LES VERBES
- av.2 ACCORD FAUTIF DU PARTICIPE PASSÉ EMPLOYÉ SANS AUXILIAIRE
- av.3 ACCORD FAUTIF DU PARTICIPE PASSÉ EMPLOYÉ AVEC L'AUXILIAIRE ÊTRE OU UN VERBE COPULE
- av.4 ACCORD FAUTIF DU PARTICIPE PASSÉ EMPLOYÉ AVEC L'AUXILIAIRE AVOIR
- av.5 Accord fautif du participe passé d'un verbe pronominal
- av.6 Accord fautif du participe passé suivi d'un infinitif

LE VERBE ET LES TERMINAISONS VERBALES

- v.1 CONFUSION ENTRE LES TERMINAISONS EN "ER", EN "É" ET EN "Z"
- v.2 Confusion entre les terminaisons en "i", en "is" et en "it"
- v.3 Confusion entre les terminaisons en "o", en "ot" et en "ut"
- v.4 SUBSTITUTION DE TERMINAISON

L'ACCORD DES DÉTERMINATIFS (ADJECTIFS, NUMÉRAUX, INDÉFINIS, PRONOMS INDÉFINIS)

- ad.1 ACCORD FAUTIF DE "TOUT"
- ad.2 Accord fautif de "autre"
- ad.3 Accord fautif de "aucun" et de "chacun"
- ad.4 Accord fautif de "même"
- ad.5 Accord fautif de "tel"
- ad.6 Accord fautif de "quelque"
- ad.7 Accord fautif de "mille" et de "quatre"

L'ORTHOGRAPHE D'USAGE

- o.1 Agglutination fautive
- o.2 EMPLOI FAUTIF DE LETTRE(S)
- o.3 OMISSION DE LETTRE(S)
- o.4 ADDITION DE LETTRE(S)
- o.5 DÉPLACEMENT DE LETTRE(S)
- o.6 SUBSTITUTION DE LETTRE(S)
- o.7 MAUVAISE COUPE SYLLABIQUE
- o.8 Omission de l'élision d'une voyelle (hiatus)
- o.9 OMISSION DE L'ALINÉA
- o.10 Addition de l'alinéa
- o.11 OMISSION DU SOULIGNEMENT DANS LES TITRES
- o.12 CONFUSION ENTRE LES HOMONYMES

(exemples: ait/est; est/ait
c'est/ces; ces/c'est
ces/ses; ses/ces
ce/se; se/ce
on/ont; ont/on
peu/peut; peut/peu
à/a; a/à
ou/où; où/ou
qu'elle/quelle; quelle/qu'elle
quelque/quel que; quel que/quelque

LES SIGNES ORTHOGRAPHIQUES

- s.1 OMISSION DE L'ACCENT
- s.2 Substitution de l'accent
- s.3 Addition de l'accent
- s.4 Omission du tréma
- s.5 Substitution du tréma
- s.6 Addition du tréma
- s.7 Omission de la cédille
- s.8 Addition de la cédille
- s.9 OMISSION DE L'APOSTROPHE
- s.10 Addition de l'apostrophe
- s.11 OMISSION DU TRAIT D'UNION
- s.12 Addition du trait d'union
- s.13 OMISSION DE LA MAJUSCULE
- s.14 Addition de la majuscule

LE LEXIQUE

- 1.1 Les archaïsmes et les régionalismes
- 1.2 Les anglicismes
- 1.3 Les termes impropres
- 1.4 Les barbarismes de forme
- 1.5 Les pléonasmes évidents
- 1.6 Les répétitions abusives
- 1.7 Les néologismes individuels
- 1.8 Les écarts de niveau de langue évidents
- 1.9 Tournures maladroites ou vides de sens

ANNEXE B

GRILLE D'ÉVALUATION DE L'ENTREVUE

NOM DE L'ÉTUDIANT: _____ ENTREVUE No: _____

_____

1. PONCTUALITÉ

Texte
Exercices
Rencontre

2. LA VÉRIFICATION DE L'ACQUIS

a) L'étudiant a fait le travail demandé

1	2	3	4	5
Observations:				

b) L'étudiant a atteint les objectifs fixés pour l'étape

1	2	3	4	5
Observations:				

3. LE DIAGNOSTIC (contenu) - TEXTE No: ____

a) Les principales erreurs de l'étudiant:

CATÉGORIES	ERREURS SPÉCIFIQUES
1. La phrase	
2. Le lexique	
3. Ponctuation	
4. Accord G.N.	
5. Accord G.V.	
6. Verbe	
7. Accord des déterminatifs	
8. Orthographe d'usage	
9. Signes orthographiques	

4. LA PROCHAINE ÉTAPE

a) Objectifs opératoires pour l'étape:

_____

_____

_____

b) Travail exigé pour l'étape:

_____

_____

_____

_____

ANNEXE C

GRILLE DU PROFIL DE L'ÉTUDIANT

LA GRILLE DU PROFIL DE L'ÉTUDIANT

NOM: _____ ÂGE: ____ NUMÉRO DE TÉLÉPHONE: _____

ORIENTATION: _____ COTE D'ENTRÉE: ____

COURS DE FRANÇAIS À LA SESSION PRÉCÉDENTE: _____ RÉSULTAT: _____

PROFESSEUR: _____

RÉSULTATS AU TEFEC: D: ____ MP: ____ MV: ____ L: ____

RÉSULTATS AU TDMS: SECTIONS: 1: ____ 2: ____ 3: ____ 4: ____ 5: ____

6: ____ 7: ____ 8: ____ 9: ____

CHOIX DE LA MÉTHODOLOGIE POUR LE PRÉSENT COURS: TUTORAT ☐
GROUPE RESTREINT ☐
TRAVAIL INDIVIDUEL ☐

CHOIX D'UN OBJECTIF PERSONNEL: _____

NOM DE SON CORRECTEUR PERSONNEL: _____

RÉSULTATS AUX DIFFÉRENTS TEXTES: TD: ____ TC: ____ TE-1: ____ TE-2: ____

TEXTE DIAGNOSTIQUE

Sujet: _____

CATÉGORIES	ERREURS SPÉCIFIQUES
1. La phrase	
2. Le lexique	
3. Ponctuation	
4. Accord G.N.	
5. Accord G.V.	
6. Verbe	
7. Accord des déterminatifs	
8. Orthographe d'usage	
9. Signes orthographiques	

TEXTE FINAL 1

Sujet: _____

CATÉGORIES	ERREURS SPÉCIFIQUES
1. La phrase	
2. Le lexique	
3. Ponctuation	
4. Accord G.N.	
5. Accord G.V.	
6. Verbe	
7. Accord des déterminatifs	
8. Orthographe d'usage	
9. Signes orthographiques	

TEXTE DE CONTRÔLE

Sujet: _____

CATÉGORIES	ERREURS SPÉCIFIQUES
1. La phrase	
2. Le lexique	
3. Ponctuation	
4. Accord G.N.	
5. Accord G.V.	
6. Verbe	
7. Accord des déterminatifs	
8. Orthographe d'usage	
9. Signes orthographiques	

TEXTE FINAL 2

Sujet: _____

CATÉGORIES	ERREURS SPÉCIFIQUES
1. La phrase	
2. Le lexique	
3. Ponctuation	
4. Accord G.N.	
5. Accord G.V.	
6. Verbe	
7. Accord des déterminatifs	
8. Orthographe d'usage	
9. Signes orthographiques	

ANNEXE D

FICHE D'OBSERVATION ET D'ANALYSE DES ERREURS

FICHE D'OBSERVATION ET D'ANALYSE			
CODE	PHRASE FAUTIVE	CORRECTION	EXPLICATION ET RAPPEL GRAMMATICAL
AV 3	Comme chaque été, je (Caroline) suis parti_ en voyage.	partie	A) J'ai appris mes conjugaisons dans la grammaire et il n'y avait pas d'accent. B) Je = Caroline
AV3	L'avion est tombé_ dans les montagnes du nord.	tombé	A) J'ai toujours dit une avion, une automne, une été. Tous ces mots commencent par une voyelle... - mots masculins féminisés à l'oral.
AV 3	Claire est peu - pour ne pas dire jamais- encouragé_ par ses professeurs.	encouragée	A) Je crois que mon erreur vient de l'éloignement du sujet Claire. Il se peut aussi que le groupe de mots isolés vas des tirets forme un tout.
AV 3	La jeune fille est souvent fatigué	fatiguée	A) "Souvent" m'a caché le sujet (mot écran) B) Fille fatiguée. Elle est parfois fatiguée.

ANNEXE E

GRILLE DE RELECTURE

GRILLE DE RELECTURE

CODE	PHRASE FAUTIVE TYPE	CORRECTION	ALERTE	MOYEN CORRECTIF
AV 3	Comme chaque été, je (l'accompagne) suis parti_ en voyage.	partie	Je	Qui est je?
AV 5	La jeune fille est souvent fatigué_.	fatiguée	Adverbe placé entre aux. et p.p. Not écrou	La jeune fille est fatiguée. La jeune fille est parfois fatiguée. La jeune fille fut déclarée malade.
J 12	Je leurs ai donné mon numéro de téléphone	leur	leur	Quand on veut substituer (ai) VARIABLE ex: je leur (lui) ai donné leurs numéros de téléphone.
AN 2	Pendant ces heures, si pénible_ qu'elles soient, mon coeur, mon âme...	pénibles	Attention aux mots devant lesquels très souvent si...que etc.	Enlever si si... ...que. "Pendant ces heures pénibles". (adjectif)
AN 1	Une publicité basé_ sur les instincts primaires de l'homme.	basée	Accord usuel: une publicité_ basé_ Accord grammatical une publicité basée	La publicité est: - mensongère - trompeuse - télévisée - basée sur les besoins des gens.
V 1	Je vous ai demandez_ l'heure.	demandé	Son-graphie é er ez ai é és	J'ai promis à? J'ai demandé à? Vous

LA BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

Nous n'avons retenu, dans le cadre de cette bibliographie, que les volumes offrant un intérêt immédiat pour les professeurs du collégial.

1,0 - THÈSES, RAPPORTS, COMPTES RENDUS OU PROJETS DE RECHERCHE

Beaulieu, G., Fittes, C., Hébert F., Quesnel-Maheu, C., Paquin, M., *Les interventions pédagogiques correctives en français écrit au niveau collégial.* Tome 1: Inventaire; Tome 2: Description des sept expériences; Tome 3: Analyse et recommandations. 1975-1976, Collèges Bois-de-Boulogne et Lionel-Groulx.

Beaulieu, G., Quesnel-Maheu, C., Paquin, M., "Le français écrit au collégial", Tomes 1 et 2, *La Pépée*, Vol. 6, no 1, novembre 1976.

Beaulieu, G., Bourgeau, J.-P., Paquin, M., *Les erreurs les plus fréquentes en français écrit au collégial* (Participes passés et formes adjectivales), juin 1977.

Beaulieu, G., Bourgeau, J.-P., Paquin, M., *Les erreurs les plus fréquentes en français écrit au collégial* (Verbes), juin 1978.

Chamberland, C., *Enquête descriptive sur la situation vécue par les étudiants dans l'enseignement du français*, Cégep de Ste-Foy, Québec, mai 1974.

Bibeau, G., Doucet, L., Poirier, J.-C., Vermette, M., *Enquête sur le français écrit dans les cégeps*, Cégep de Maisonneuve, mars 1975.

Bibeau, G., Doucet, L., Poirier, J.-C., Vermette, M., *Réflexions sur l'enseignement et l'apprentissage du français langue maternelle*, septembre 1976.

Bibeau, G., Doucet, L., Poirier, J.-C., Vermette, M., *Projet d'études sur l'enseignement du français écrit au collégial.*

Bureau, C., *Rapport d'enquête sur la qualité du français écrit des étudiants de la faculté des lettres de l'Université Laval*, P.U.L., février 1976.

Collectif, *Pour une réforme de l'enseignement du français*, Ministère de l'éducation de France, INROP, 1975.

Collectif, *Colloque sur l'enseignement du français au collégial* (24 au 28 mai 1971), Cégep de Jonquière, février 1972.

Collectif, *Les cours obligatoires de français, langue maternelle, au collégial*, Rapport final, 27 mai 1977, Ministère de l'éducation, Québec.

Collectif, *L'enseignement du français, langue maternelle*, Conseil supérieur de l'éducation, juillet 1977, 12 pages.

Desjarlais, L. et J.-A., Rackauskas, *Besoins et caractéristiques des élèves du cycle intermédiaire* (Agés de 12 à 16 ans), Ministère de l'éducation, Ontario, 1975.

Desjarlais, L. et Lazar, A., *Etude du potentiel d'apprentissage des concepts grammaticaux chez l'enfant de 9 à 13 ans*, Ministère de l'éducation, Ontario, 1976.

Gingras, J.-M., "La notion d'objectif pédagogique dans le domaine affectif et son utilité dans l'enseignement du français au collégial", *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 2, nos 2 et 3, 1975.

Lacroix, R., *La norme du français au Québec*, DGEC, décembre 1976.

Lacroix, R., *L'enseignement du français au collégial* (dossier d'information rédigé pour le service des programmes), DGEC, mai 1976.

Le Boulengé, M., *Enquête sur les tâches et objectifs dans les cours obligatoires de français au niveau collégial* (Québec et Belgique) 1976-1977, L'Editeur officiel du Québec, 1978.

Le Boulengé, M., *Analyse de quelques tendances de la pédagogie du français au niveau collégial au Québec et en Belgique*, Cégep Lionel-Groulx, 1978.

Martin, A., Hamers, J. et Godin , J., *L'évaluation de la compétence linguistique et du vocabulaire actif des étudiants de première session au niveau collégial*, février 1978.

Muller-Hehn, A., *Analyse historique des objectifs pédagogiques de l'enseignement du français dans les cours communs au cégep*, Université de Montréal, août 1974.

Ouellet, *Les actions du Ministère de l'éducation dans le dossier de l'amélioration des langues au niveau collégial*, DGEC, janvier 1977.

Pérez, N., *Les courants contemporains de l'enseignement des langues*, Coordination provinciale des programmes de français langue seconde, septembre 1977 (document de travail), 1978.

Schwartz, G., *Programme pour développer la compétence en lecture et le rendement scolaire chez les étudiants "dangereusement faibles" du collégial*, Juin 1976, Ministère de l'éducation du Québec, 1976.

Schwartz, G., *Le collégien et la lecture*, Haltes, no 2, novembre 1977.

On pourra de plus consulter le dossier "Enseignement du français au collégial", au CADRE, qui comprend plus de cent fiches bibliographiques.

2,0 - ARTICLES ET NUMÉROS DE REVUES

2,1 - *Québec français*

Alvarez, G., "Pour une norme du français au Québec", no 28, décembre 1977.

Bibeau, G., "La norme et l'enseignement de la langue", no 28, décembre 1977.

"La norme et l'enseignement de la langue", no 29, mars 1978.

Boily, G., "La problématique de l'enseignement du français au niveau collégial", no 15, juin 1974.

Dubé, R., et Labrecque, J., "Le Rapport Roquet, ses sources et ses recommandations", no 4, décembre 1971.

Collectif, "Le manifeste de l'UQUAM", no 23, octobre 1976.

Corbeil, J.-C., "Commentaires sur le manifeste", no 23, octobre 1976.

"Langue et société: exposé", no 28, décembre 1977.

Dumont, F., "L'enseignement du français dans son contexte québécois", no 21, mars 1976.

Guibault, N., "Une enquête sociologique. Les étudiants et les cours de français", no 16, 1973.

Le Boulengé, M., "Du secondaire au collégial... problèmes de continuité", no 15, Juin 1974.

Lemire, G., "La fonction sociale de l'enseignement du français", no 26, mai 1977.

Primeau, G., "Orthographe et lecture", no 29, mars 1978.

Milot, J.-G., "Les contes de ma grammaire l'oie", no 15, juin 1974.

"La langue orale et l'enseignement du français", no 25, mars 1977.

"Laure Tographe ou la belle au boa dormant", no 18, mai 1975.

"L'institution orthographe. A quoi sert l'orthographe? A quoi sert son enseignement?", no 17, 1975.

"Laure Tographe, sait malles à dit et ces remaides", no 19, octobre 1975.

"Orthographe. Laure Tographe au Second Air", no 22, mai 1976.

2,2 - *Prospectives*

Angers, P., "Les disciplines obligatoires dans le collège public: leurs objectifs sont-ils valides?, vol. 4, no 4, septembre 1968.

Bibeau, G., "Le didactique du français: principe et applications", vol. 9, no 2, avril 1973.

Bibeau, G. et Pagé, M., "Fonctions langagières et enseignements de la langue maternelle", vol. 12, no 3, octobre 1976.

Doucet, L., "Le problème du français écrit au collégial", vol. 12, no 3, octobre 1976.

Gadbois, V., "Les objectifs des cours obligatoires de français au collégial", vol. 12, no 3, octobre 1976.

Gingras-Audet, J.-M., "Les mésaventures d'une évaluation, l'enseignement du français au collégial", vol. 3, no 12, avril 1977.

Milot, J.-G., "L'orthographe, un problème de diagnostic et de didactique", vol. 12, no 3, octobre 1976.

2,3 - *Critères*

La lecture, no 6-7, septembre 1972.

L'enseignement collégial, no 8, janvier 1973.

2,4 - *Langue française*

Genouvrier, E. et Peytard, J., "Apprentissage du français, langue maternelle", no 6, mai 1970.

Lagane, R. et Pinchon, J., "La norme", no 16, décembre 1972.

Catach, N., "L'orthographe", no 20, décembre 1973.

Corbeil, J.-C. et Guilbert, L., "Le français au Québec", no 31, septembre 1976.

Authier, J. et Meunier, A., "Sur les exercices de grammaire", no 33, février 1977.

2,5 - *Le français dans le monde*

"L'écrit", no 109, 1974.

2,6 - *Le français aujourd'hui*

A.F.P.F. "Aujourd'hui le français", 1977.

3,0 - LIVRES DE FRANÇAIS PRÉSENTANT DES ORIENTATIONS PÉDAGOGIQUES INTÉRESSANTES

Dupriez, B., *Apprenez seul l'orthographe grammaticale*, Editions du Jour, 1966.

Guion, J.etJ., *Apprendre l'orthographe*, Hatier, Sermap, 1977.

Laurin, J., *Améliorez votre français*, Editions de l'homme, 1970.

Maury, F., *A la découverte de l'orthographe*, Editions de l'Ecole, 1969.

Milot, J.-G., *Ortho-Gram* (I, II, III, IV, V, ...), C.E.C.M., octobre 1975.

Marchand, F. et Al., *Comment apprendre la grammaire* (l'orthographe, le vocabulaire...), Larousse, 1974.

Thimonnier, R., *Code orthographique et grammatical*, Marabout, 1974.

4,0 - OUVRAGES DIVERS

Bonboir, A., *La pédagogie corrective*, PUF, collection SUP, 1970.

Une pédagogie pour demain, PUF, collection SUP, 1974.

Guion, J., *Nos enfants et l'orthographe*, Le Centurion, 1973.

L'institution orthographe, Le Centurion, 1974.

Paquette, J.-M. et al., *Français pour tous, français pour tout*, 1977, Université du Québec (TELUQ)